

VOCES DE TRANSFORMACIÓN: EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LAS PERCEPCIONES DE PROFESORAS DE ENSEÑANZA MEDIA DE ARICA EN LA FRONTERA NORTE DE CHILE

VOICES OF TRANSFORMATION: EDUCATIONAL CHANGE FROM THE PERCEPTION
OF HIGH SCHOOL TEACHERS OF ARICA ON THE NORTH FRONTIER OF CHILE

Ana María Soza Romero* <https://orcid.org/0009-0005-9579-0862>
Diego Castro Ceacero** <https://orcid.org/0000-0003-2842-0894>

Resumen

En el marco de las reformas implementadas entre 1990 y 2020, en materia de políticas públicas de educación, este trabajo analiza las percepciones sobre el cambio educativo, en una muestra de profesoras de enseñanza media de la ciudad de Arica, en Chile. Esta investigación tiene una metodología de tipo mixta, con un enfoque no experimental, y se basa en una encuesta aplicada a 180 docentes de escuelas y liceos, sobre sus percepciones respecto al cambio educativo y su contexto. El análisis de resultados reveló que las profesoras perciben que el cambio educativo es positivo y necesario para la mejora del sistema educativo y de las prácticas de aula. Sin embargo, la percepción es, en general, negativa en relación al contexto en el que se desarrollan los cambios educativos en cuanto a los niveles estructural, organizacional, cultural y del proceso formativo, basados en las leyes y normativas del Ministerio de Educación, así como en las medidas adoptadas por los directivos de los centros educativos.

Palabras clave: profesoras de enseñanza media, cambio educativo, contexto de cambio.

Abstract

Within the framework of the reforms of public education policies implemented from 1990 to 2020, this research analyzes the perceptions of educational change among a sample of high school teachers in Arica, Chile. This research was based on a mixed methodology, without an experimental approach, in which 180 school and high school teachers were surveyed about their perceptions regarding educational change and its context. The analysis of the results revealed that teachers perceive educational change as positive and necessary for improving the educational system and classroom practices. In contrast, the perception is, in general, critical and negative concerning the contexts in which the educational changes take place, concerning structural, organizational, cultural, and formative process levels, influenced by the laws and regulations of the Ministry of Education and the educational center directors.

Key words: high school teachers, educational change, context of change.

Fecha de recepción: 06-03-2024 Fecha de aceptación: 03-06-2024

259

En sus primeros veinticuatro años, el siglo XXI se presenta como una extensión de las incertidumbres y cuestionamientos que marcaron el siglo pasado. En este contexto, uno de los desafíos más significativos es implementar cambios en la educación, orientando las políticas públicas hacia una mayor pertinencia frente al vertiginoso desarrollo de la ciencia y la tecnología.

En este contexto, los sistemas educativos destacan por ser un recurso fundamental para el progreso y desarrollo político, económico, social y cultural, como un elemento crucial para la promoción de la paz. Por consiguiente, resulta imperativo examinar los discursos docentes, específicamente la percepción del cuerpo docente en relación con los cambios educativos que han acontecido y aquellos que se vislumbran como necesarios para el futuro.

En este sentido, el presente trabajo considera como sujetos de estudio a las mujeres, quienes han desempeñado un papel predominante en la labor docente desde la instauración del sistema educativo chileno en el siglo XIX (Labarca 1939; Campos 1960; Klimpel 1962; Rivera 2008; Silva 2010). Nuestro objetivo principal es analizar las percepciones de las profesoras que imparten educación media (secundaria), sobre el cambio educativo en sus distintas manifestaciones a nivel estructural, organizacional, cultural y del proceso formativo mismo.

A nivel territorial, estamos frente a un sistema educativo local situado entre los índices más bajos de rendimiento del país, pese a los diversos programas implementados y luego de experimentar momentos claves en su historial de reformas: Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza [LOCE]

* Departamento de Español, Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. Correo electrónico: amsoza@academicos.uta.cl

** Centro de Estudios e Investigación para el Desarrollo Organizacional, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Correo electrónico: diego.castro@uab.cat

de 1990, Ley N° 20.370 General de Educación [LGE] de 2009, Ley N°20.903, Sistema de Desarrollo Profesional Docente de 2016 y Ley N° 21.040 Sistema de Educación Pública [SEPI] de 2017. En este escenario normativo y de regulación, ni las leyes establecidas por el Ministerio de Educación [en adelante MINEDUC] ni las instituciones creadas para el aseguramiento de la calidad, a saber, la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación, parecen asegurar en concreto mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes de la enseñanza primaria y secundaria, por tanto cabe indagar la apreciación del profesorado respecto de tales leyes y reformas, así como sobre los cambios generados a partir de estas (Cox 2003; Donoso 2005, 2018, 2021, 2023; Brunner 2000, 2016 y 2018; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] 2019, 2020; Agencia de Calidad de la Educación 2018, 2020; MINEDUC 2022b).

El estudio se realizó en la región macro sur andina, en la ciudad de Arica, ubicada en la frontera con Perú y Bolivia, con una progresiva diversidad migratoria y, por lo tanto, cultural. Esto debido al incremento significativo de estudiantes provenientes de dichos países, además de otros como Venezuela, Colombia, Ecuador y Haití, en condiciones de vulnerabilidad social y económica preocupantes.

Se trata de una realidad multicultural y compleja, con dificultades para instalar las reformas educativas, a partir de la implementación de los programas educativos y la administración de recursos humanos y materiales no siempre efectiva y acorde a las necesidades de aulas que reúnen e interrelacionan a diversas culturas, a nivel de docentes y de estudiantes. Es sobre esta realidad multicultural que los estudios revelan bajos resultados de los procesos formativos en liceos y colegios públicos, particular subvencionados y particulares pagados, y de las evaluaciones estandarizadas (Mondaca y Gajardo 2015; Sánchez et al. 2018; Mondaca 2018; Bustos y Mondaca 2018; Mondaca et al. 2020; Aguilera et al. 2023; Martínez y Mondaca 2023; Bustos y Díaz 2023).

En este escenario, es relevante analizar las percepciones del profesorado, más aún cuando los estudios muestran las reacciones frente a las innovaciones y cambios educativos y a su escasa participación en la toma de decisiones sobre su diseño e implementación, acordes a la realidad social y multicultural del siglo XXI (Bellei 2020; Bellei y Muñoz 2021; Bellei et al. 2021). Nos resulta indispensable conocer la conceptualización, apertura y resistencia a los cambios, así como el contexto estructural, organizacional, cultural y de prácticas de aula, en el que se producen.

Centramos el análisis en las voces de las profesoras de enseñanza media de establecimientos públicos, particular subvencionados y particulares pagados, sobre la base de los resultados del cuestionario aplicado a profesoras de Arica, en el periodo de

2021 a 2022. Esto a fin de generar información relevante sobre el cambio y las reformas desde quienes integran mayoritariamente el sistema educativo local y nacional, y cuya labor no ha sido ni es lo suficientemente reconocida, tanto por su género como por ser parte de un colectivo invisibilizado no solo en Chile, sino en el mundo (Ballarín 1998; Folch y Ceacero 2018; Prieto 2019; Soto et al. 2020; Farré 2020; Fernández 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Fundación SM 2022).

La focalización en las voces de las profesoras se condice, además, con los resultados de estudios que, desde un enfoque de género, refieren la intervención de las mujeres en el sistema educativo chileno, evidenciando su predominancia en la docencia, al ser 2,8 más que los hombres, brecha que aumenta desde 2002 a la fecha, tanto en el sistema rural como urbano. Asimismo, con aquellos que sustentan la feminización de la docencia como un fenómeno de estudio significativo para favorecer su comprensión y afrontar los efectos imprevistos de procesos formativos realizados mayoritariamente por mujeres en la educación pre escolar, básica y media (Gutiérrez 2010; Salinas 2017; Martínez 2019; MINEDUC 2022c; Fiorucci et al. 2022).

Por lo anterior, resulta relevante analizar las percepciones de las profesoras de enseñanza media de Arica, en relación al cambio educativo y su contexto. Esto a fin de propiciar la reflexión respecto de los cambios y reformas educativas chilenas, originados en un marco de autoritarismo político e implementados a partir de 1990, frente a la necesidad de una educación de calidad, en bien de la sociedad globalizada y multicultural, tal como lo plantean Marcelo 1999, 2011; Fullan y Escudero 2002; Fullan 2002, 2011; Brunner 2016, 2018; Vaillant 2016, 2019, 2020; la Agencia de Calidad de la Educación 2018.

Fundamentación Teórica

La idea de cambio para algunos, en el ámbito personal, social, laboral u otro, significa una amenaza; para otros, una oportunidad. Entre estos extremos se manifiesta la complejidad del cambio, el que para Fullan es “un aspecto de la vida”, una acción permanente y ambivalente en las personas y en el medio que las rodea. Asimismo, explica:

El cambio puede sobrevenir bien porque se nos impone (por causas naturales o de forma deliberada), bien porque tomamos parte voluntariamente de él o, incluso lo iniciamos, cuando no estamos satisfechos con nuestra situación, no hallamos consistencia o nos resulta intolerable (2002:61-62).

Un cambio puede obedecer a un proyecto de vida, un plan estratégico, una reforma, una imposición infundada o no. En todos los casos, constituye una acción a veces desafiante, a veces amenazadora. Todo depende de quien lo lidere o experimente, no obstante, implica un conflicto, por lo tanto, requiere que las partes estén informadas desde su origen, fases, concreción e implicancias, puesto que no es lineal, sino evolutivo. Está

cargado de incertidumbres diversas y, por momentos, parece ser un hecho aislado, así como también una constante; puede ser estresante y perverso cuando los beneficios y mejoras se creen a largo plazo, imposibles o que no corresponden al esfuerzo realizado. Igualmente, comprende un costo, puesto que supone aprendizajes, riesgos de fracaso, pérdida temporal de la rutina, desaparición de costumbres, descenso de la eficiencia, etc., lo que provoca el cuestionamiento sobre las ventajas y desventajas y la duda entre el *status quo* y el cambio (Hargreaves 2005; Fullan y Escudero 2002; Fullan 2002, 2011; Casassus 2002, 2010; Guarro 2005, 2020; Escudero 2020).

En consecuencia, un cambio, deseado o no, significa una seria experiencia individual y colectiva que, en caso de prosperar, genera seguridad, progreso y éxito. Por lo tanto, aplicado a las organizaciones, entre ellas, las educativas, se presenta como un proceso en el cual un estado es dejado atrás para dar paso a una nueva realidad, posibilitando la innovación y la mejora. Desde su inicio, provoca reacciones diversas, porque justamente su complejidad obedece a que "el cambio real implica cambios en las concepciones y el comportamiento de los actores; lo cual explica por qué es tan difícil de alcanzar" (Fullan 2002:71). Se requiere centrar la atención en la confrontación que se produce entre los conceptos y el quehacer; asimismo, en la serie de interrogantes que surgen durante el proceso de transformación.

Hargreaves planteó sobre las organizaciones educativas: "Los cambios pueden proclamarse en la política oficial o publicarse en papel con fuerza de ley. El cambio puede parecer impresionante en los diagramas de flujo que adornan los despachos de los administradores o cuando se enumeran por fases en perfiles evolutivos del desarrollo" (2005:38), pero en la realidad cotidiana aún observamos que no siempre se concretan, que son superficiales o infructuosos.

Pasadas dos décadas del siglo XXI, los hechos han demostrado que ante los desafíos que significa un cambio, la actuación se mantiene prácticamente en el mismo orden. Al respecto, sobre cambio y educación, Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO, declaró en el Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación:

Si algo nos ha unido en el último año y medio es nuestra sensación de vulnerabilidad sobre el presente y la incertidumbre sobre el futuro. Ahora sabemos, más que nunca, que se necesitan medidas urgentes para cambiar el rumbo de la humanidad y salvar el planeta de nuevas alteraciones." (UNESCO y Fundación SM 2022 p. v).

En consecuencia, el cambio, como medida ante las problemáticas que enfrentamos, es inherente al pensamiento y a la actuación de las personas y organizaciones, especialmente en el medio educacional. Resulta clave, por tanto, la reflexión sobre el cambio educativo, en cuanto a su conceptualización y al contexto en que se desarrolla.

Respecto de su definición, con frecuencia se utilizan los términos de cambio, innovación y reforma indistintamente. No obstante, en educación es preciso diferenciarlos, así como también, determinar la relación que los vincula o los distancian. Distinguimos el término cambio como el más amplio o general, pues refiere cualquier transformación o modificación de la realidad, por lo tanto, es posible concebirlo como un proceso o un resultado; como algo intencionado o espontáneo; y como posible de ocurrir en diversos ámbitos y circunstancias, o sea, a nivel macro o micro y en profundidad o superficialmente (Bolívar 1993; Fullan y Hargreaves 1999; Brunner 2000; Fullan y Escudero 2002; Fullan 2002, 2011; Gairín 2000, 2011; Escudero 2002; Guarro 2005; Gairín y Rodríguez 2011; Murillo y Krichesky 2012; Krichesky y Murillo 2018; Torrecilla y Anaya 2019).

La teoría define el cambio como un proceso y no una acción, cuyas fases involucran muchos factores de manera simultánea. Murillo y Krichesky señalan: "el cambio no es lineal, puesto que lo que sucede en cada fase puede tener efectos retroactivos o alterar decisiones tomadas en la etapa anterior. Así, es posible visualizar el proceso como un modelo circular de mejora compuesto por diferentes ciclos." (2012:28). Si bien los conceptos de cambio, innovación y reforma comparten un campo semántico en relación a modificar, esto es, transformar algo variando alguna de sus características, en el ámbito de las personas y de las organizaciones, cada uno de ellos refiere distintos conceptos, ya sea por su origen, su desarrollo y/o sus resultados.

La revisión del concepto de cambio nos muestra que: es un proceso, por tanto consta de fases; se produce inevitablemente, sea de manera espontánea, sea producto de la planificación; es principio y fin de toda innovación o reforma; implica la posibilidad de lograr una innovación e implementar una reforma; una innovación requiere de un cambio para completar su sentido de mejora; una reforma requiere de un cambio para ser implementada y lograr su propósito de mejora; y, tanto una innovación como una reforma, no aseguran por sí mismas un cambio.

En el ámbito educativo específicamente, el cambio, la innovación y la reforma, en cuanto a conceptos y acción, están estrechamente ligados y se articulan de manera intencionada o no. La mejora continua está determinada por la articulación eficaz y positiva entre estos tres procesos. Es así que el cambio y la mejora progresiva requieren, como lo plantean Tomàs et al., comprender que la "Innovación significa cambiar hacia algo nuevo totalmente o algo nuevo respecto al objeto innovador" y que "No todo cambio es una innovación pero la innovación siempre significa cambio y supone disponibilidad favorable al cambio" (2009:9).

Asimismo, toda reforma educativa constituye un mecanismo complejo que implica cambios en los involucrados –sociedad, instituciones, directivos, profesorado y estudiantes– que posibilite la innovación en los procesos y prácticas educativas. Esto explica el interés y propósito de analizar las apreciaciones

de las profesoras, particularmente, sobre el cambio educativo y el escenario en el que se ejecuta (Escudero 2002; Guarro 2005; Hargreaves y Fink 2006; Marcelo 2011; Bellei 2020).

En relación al contexto de cambio, se entiende por este el espacio o escenario físico o simbólico en el que se pasa de un estado previo a otro diferente. En el medio educacional, este escenario se instituye a partir de la macro y micro estructura, la orgánica, la práctica docente y la cultura de los centros educativos que a su vez integran organizaciones mayores hasta ser parte de una sociedad. Las acciones del Estado, sus organismos y las unidades educativas constituyen el contexto de cambio, sobre la base de leyes, cargos y funciones. La administración del funcionamiento y la efectividad de tales agentes es lo que enmarca la formación de los alumnos, la actuación profesional y laboral de directivos y del profesorado y, por lo tanto, funda el entorno del cambio educativo (Escudero 2002; Fullan y Escudero 2002; Fullan 2002 y 2011; MINEDUC 2022b). Acorde a esto, nos enfocamos en los niveles: estructural, organizacional y laboral, de prácticas de aula y cultural, como escenario de las transformaciones a nivel sistémico, sean estos planificados o espontáneos, a fin de respaldar una innovación o contribuir en la contextualización de la gestión educativa para lograr más efectividad y mejor utilización de los recursos y competencias en las aulas y con los estudiantes.

Por otra parte, dado nuestro propósito de analizar las voces de las profesoras, nos centramos en las percepciones, cuyo significado proviene del latín *perceptio*, -ōnis, que expresa la acción y efecto de percibir, esto es, "captar por uno de los sentidos" y "comprender o conocer algo". La percepción es la sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos e incluye el conocimiento o idea sobre el mundo. Asimismo, en los orígenes lingüísticos el término incluye la idea de "apoderarse de" o "apropiarse de"- de lo que se entiende que el acto de percibir no consiste en un mero impacto sobre los sentidos, sino que al percibir se discrimina, atiende o privilegia una porción del mundo, esto es, se atiende o apropiá del "objeto" (Rosales 2015; Real Academia de la Lengua [RAE] 2023).

Entendemos las percepciones como un proceso cognitivo complejo, capaz de captar, construir y dar sentido de manera activa a la información que se alcanza a través de los sentidos, interrelacionado con la conceptualización del mundo, con la producción de significados sobre las personas, los objetos y los fenómenos, a partir de la información que recibimos. Por tanto, se instituyen como un fenómeno de estudio indispensable – en este caso- para generar antecedentes fundados en las experiencias y las voces sobre el cambio y las reformas de quienes son la parte mayoritaria en el sistema educativo local y nacional (Arauz et al. 2022).

Acorde a lo anterior, se considera la percepción como un pilar básico sobre el que se construye el conocimiento humano, por lo

que se entiende que percibir es el acto de aprehensión consciente e integral sobre algo, lo cual distingue las percepciones de las opiniones, las que constituyen valoraciones no necesariamente fundadas. Por tanto, las percepciones implican el tratamiento reflexivo de un fenómeno determinado como lo es el cambio educativo y su contexto, cuya información se identifica, ordena y abstrae, basados en las prácticas pedagógicas profesionales de las docentes encuestadas (Barra 1998; Lewkow 2014; Rosales 2015). Esto explica el interés por las percepciones respecto del sistema educativo, la calidad de la educación, por ejemplo en Chile, de estudios como Arancibia (1994); Brunner (2007); Gajardo (2008); Yancovic et al. 2016; Segura y Molina (2020); Valenzuela et al. (2021); Muñoz et al. (2022), entre otros.

Metodología y Aplicación

El trabajo se realiza desde un enfoque mixto no experimental para analizar las percepciones de las profesoras de educación media de Arica respecto del cambio educativo, y sobre la base del análisis de los estudios y de los datos recogidos mediante la aplicación del cuestionario a 180 docentes, entre abril de 2021 y 2022. Esto previa validación del instrumento de 40 ítems, con una muestra piloto de 30 docentes y el análisis de fiabilidad, mediante el paquete estadístico SPSS, cuyo estadístico de Alfa de Cronbach fue de 0,948 y, posteriormente, sometido al juicio de seis expertos.

El cuestionario consta de 40 proposiciones con una Escala Likert grado 5, con las siguientes categorías y valoraciones: (1) Totalmente en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Me es indiferente; (4) De acuerdo; y (5) Totalmente de acuerdo. La secuenciación de estas proposiciones se distribuye en dos variables y en dos y cuatro dimensiones, respectivamente, según se muestra a continuación en la tabla 1.

**Tabla 1
Variables, dimensiones e indicadores**

Variable I: Percepción sobre el concepto de cambio educativo	
Dimensión 1: Concepto	Indicador 1: Definición de cambio educativo
Dimensión 2: Apertura y Resistencia	Indicador 1: Apertura al cambio educativo Indicador 2: Resistencia al cambio educativo
Variable II: Percepción sobre el contexto de cambio educativo	
Dimensión 1: Estructura	Indicador 1: Cambios estructurales
Dimensión 2: Organización	Indicador 1: Cambios organizacionales y laborales
Dimensión 3: Proceso educativo	Indicador 1: Práctica en el aula Indicador 2: Cambios del currículum
Dimensión 4: Cultura	Indicador 1: Disposición al cambio educativo Indicador 2: Participación en procesos de cambio

Administrado el instrumento, se analiza, interpreta y concluye, respecto de las declaraciones de las profesoras, a la luz del análisis estadístico derivado de los datos mediante el software IBM SPSS Statistic versión 22. Por otra parte, la calificación del porcentaje de respuestas a los reactivos, consideró los rangos señalados por Mangione (citado en Cea D' Ancona (2012:227) y Galeas y Gómez (2020:85): "Porcentajes de respuesta en el rango del 70 al 85% se ven como muy buenos, y en el rango de 60 al 70% aceptables. Porcentajes por debajo del 50% no son científicamente aceptables" (1998:404-405).

La población de estudio en el universo del profesorado de la Región de Arica y Parinacota en 2018, fue de 1.362 docentes de Enseñanza Media Científico Humanista y Enseñanza Media Técnico Profesional. De este universo, 764 son mujeres, quienes se desempeñan en establecimientos oficializados por el Estado, lo que no ha variado significativamente, según el Centro de Estudios del MINEDUC (2022a). Considerados estos antecedentes, se constituyó la muestra de 180 encuestadas, cuya descripción se evidencia en la tabla 2.

**Tabla 2
Características de las profesoras encuestadas**

Variable	f	%
Edad	Menos de 30 años	25 13,9
	31 a 40 años	76 42,2
	41 a 50 años	40 22,2
	51 a 60 años	18 10,0
	Más de 60 años	21 11,7
Modalidad del establecimiento	Particular pagado	7 3,9
	Particular subvencionado	90 50,0
	Público	83 46,1
Modalidad educativa	Ambos	22 12,2
	Humanístico Científico	108 60,0
	Técnico Profesional	50 27,8
Años de desempeño	Menos de 5 años	31 17,2
	5 a 10 años	50 27,8
	11 a 15 años	48 26,7
	16 a 20 años	15 8,3
	21 a 25 años	10 5,6
	26 a 30 años	7 3,9
	Más de 31 años	19 10,6

Variable	f	%
Especialidad		
Administración	4	2,2
Artes	1	0,6
Biología	10	5,6
Educación Diferencial	4	2,2
Educación Especial	1	0,6
Educación Física	11	6,1
Electrónica	2	1,1
Enfermería	2	1,1
Filosofía	1	0,6
Física	2	1,1
Gastronomía	1	0,6
Historia	17	9,4
Inglés	20	11,1
Lenguaje	67	37,2
Matemática	19	10,6
Música	2	1,1
Psicología	1	0,6
Química	7	3,9
Religión	2	1,1
Técnico Profesional	3	1,7
Tecnología	2	1,1
Turismo	1	0,6

Resultados y Discusión

A continuación se presenta el análisis de los resultados del cuestionario sobre las percepciones de las profesoras de enseñanza media de Arica respecto del cambio educativo y su contexto. A modo síntesis, los porcentajes se expresan a partir de la sumatoria de las categorías y valoraciones (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo respecto de las proposiciones planteadas.

Variable I Percepción sobre el concepto de cambio educativo.

Los resultados en relación a la Dimensión I Concepto muestran que una mayoría significativa de encuestadas (95,6%) define el cambio como un proceso, esto es, un conjunto de acciones organizadas en fases, singular y complejo. Asimismo, concuerda en que todo cambio implica la posibilidad de hallar nuevos enfoques para resolver un problema (95%) y reconoce que su efectividad se logra al diseñar, planificar, desarrollar y evaluar la serie de acciones que implica (93,9%).

En cuanto a la percepción del cambio como un conflicto, hay disenso entre las docentes, ya que los resultados no alcanzan a mostrar una mayoría. La diferencia entre quienes lo definen como un problema y quienes no, es mínima (41% y 45% respectivamente). Esta discrepancia es acorde a la teoría que refiere su complejidad, pues para algunos un cambio constituye una amenaza, mientras que para otros, una oportunidad para la mejora (Marcelo 1999; Fullan 2002; Fullan y Escudero 2002; Hargreaves 2005; Guarro 2005).

Por último, en relación al concepto de cambio educativo, una mayoría significativa de docentes (90,6%) afirma que los cambios comprenden el replanteamiento de la actuación de los protagonistas en función del logro de los objetivos que los gestaron. Como lo manifiestan las docentes, lograrlos requiere explorar nuevas formas de desempeño, por tanto el cambio educativo implica modificaciones desde lo más abstracto a lo más concreto: las prácticas docentes (Fullan 2002; Fullan y Escudero 2002).

En lo que respecta a la Dimensión II Apertura y resistencia, también hay disenso sobre la apertura del profesorado hacia el cambio educativo, ya que los porcentajes no alcanzan a mostrar una mayoría aceptable. La diferencia entre quienes perciben disposición hacia los cambios y quienes no, es menor (42,8% y 47,2% respectivamente). Esto a pesar de que una mayoría significativa (91,6%) percibe al profesorado como agente esencial de transformación y es consciente de su rol preponderante en la implementación de reformas e innovaciones y, por lo tanto, de las políticas educativas como la Ley de Carrera Docente.

Tales resultados, por una parte, evidencian el reconocimiento del papel transformativo y político del profesorado dentro del sistema educacional y social (Ricardo y Bresciano 2015; Biscarra et al. 2015; Prieto 2019; Vaillant 2019). Por otra, concuerdan con los resultados de las encuestas Voces Docentes, sobre la actuación de los profesores en cuanto a su labor formativa y como agente de cambio en el aula, aunque dichos instrumentos no abordan su participación en las etapas previas a la implementación de las normativas y cambios ni en la evaluación de su pertinencia y efectividad (Centro UC de Políticas Públicas y Elige Educar 2017a y b; Elige Educar y Centro UC de Políticas Públicas 2018, 2022; Venegas 2021).

En el mismo sentido, es positiva la percepción sobre la necesidad de capacitación, ya que una mayoría significativa de las docentes (94,5%) declara necesario el perfeccionamiento para poner en práctica cambios a favor de la docencia; así como también creen indispensable realizar cambios en el diseño de las clases (89,5%). Esto concuerda con los resultados de las encuestas nacionales e internacionales aplicadas, en cuanto a la formación continua y al impacto en el aprendizaje de los estudiantes, realizadas por la OCDE (2019, 2020) y de los estudios de Vaillant y Marcelo (2021); Vaillant (2016, 2019, 2020);

Rodríguez et al. 2016; Centro UC de Políticas Públicas y Elige Educar (2017a y b), Sacco y Poblete (2023). Asimismo, la importancia que confieren las profesoras a la formación y a los cambios curriculares se condice con la percepción positiva respecto del reconocimiento al profesorado como agente indispensable de cambio, por parte de las autoridades, según lo expresa una mayoría significativa (89,5%).

Respecto de la resistencia hacia el cambio educativo, la percepción es negativa, específicamente, sobre las propuestas de las unidades educativas basadas en las normativas ministeriales, ya que una mayoría aceptable de las docentes (60%) cree que el profesorado es pesimista ante ellas. Esta apreciación guarda relación con la descontextualización de proyectos; con sistemas de desarrollo poco acordes para asegurar la calidad; con la distancia entre los actores, organismos e instituciones, entre otros (Sisto y Fardella 2011; Sisto et al. 2013; Fardella 2013; Yılmaz y Kılıçoğlu 2013; Ricardo y Bresciano 2015; Snyder 2017; Prieto 2019; Kılıçoğlu et al. 2020; Córica 2020; Venegas 2021). Esta percepción negativa en relación a las normativas y su implementación, explicaría el interés de una mayoría significativa de profesoras (91,1%) por participar en la toma de decisiones de los cambios en el sistema educativo, desde su postura y actuación, por tanto, al margen de las normativas ministeriales y de las acciones de las escuelas y liceos, como lo plantean Fardella (2013); Venegas y Prados (2018).

En el mismo orden, una mayoría significativa (75%) percibe el temor del profesorado a las consecuencias laborales producto de los procesos de cambio y la expectación que estos generan, especialmente debido a la rendición de cuentas ante el MINEDUC, aprensiones también tratadas por Cornejo (2009), Kuzhda (2016), Prieto (2019), Venegas y Prados (2020), Córica (2020), Garretón et al. (2022).

Variable II Percepción sobre el contexto de cambio educativo

Los resultados en relación a la Dimensión I Estructura muestran que una mayoría significativa de las docentes (76,6%) tienen una percepción negativa sobre el ordenamiento y dirección de las unidades, responsabilidades y funciones del sistema educativo representativas del MINEDUC. Declaran que es común que las acciones cambien de dirección, sin dar continuidad a lo que se está haciendo o se proyecta realizar, así como la falta de seguimiento a la implementación de los procesos de cambio y el escaso monitoreo del impacto de las políticas instaladas. Esto se condice, por ejemplo, con la escasa evaluación a la implementación del Sistema de Educación Pública (Ley N° 21.040) en contextos reales; asimismo, con la insatisfacción y disconformidad del profesorado respecto de las condiciones de trabajo, la tarea cotidiana y el diálogo entre los actores (Martinic 2002; Martinic et al. 2008; González 2010; OCDE 2017; Bellei et al. 2018; Donoso-Díaz 2018, 2021; Galeas y Gómez 2020; Garretón et al. 2022; Fernández 2022; Sacco y Poblete 2023).

En el mismo sentido, la percepción de las docentes es negativa en relación a los tiempos de entrega de la información sobre los cambios estructurales del sistema educativo, por parte del MINEDUC y de sus unidades, pues quienes los creen oportunos no representan una mayoría válida (26,7%). De igual forma, en cuanto al contexto de los establecimientos educativos, tampoco representan una mayoría válida (32,2%) quienes declaran ser informadas oportunamente sobre los cambios de sus unidades, autoridades y funciones. Las profesoras refieren el actual abandono institucional, las brechas de comunicación con otras agencias del ministerio y la insuficiente vinculación con otras entidades del sistema, pese a que está en curso la reforma estructural de la educación pública chilena más importante en las últimas décadas y a que los propósitos y medidas del MINEDUC, como en reformas anteriores, son generar y mantener un espacio de diálogo permanente con todos los agentes del sistema educativo (Aros 2014; Bellei et al. 2018; Garretón et al. 2022).

Por otra parte, una mayoría significativa (92,8%) afirma que los cambios introducidos en las leyes educativas repercuten en la comunidad y en los procesos formativos. Sin duda, las leyes y reformas —enmarcadas en las transformaciones impulsadas en América Latina a partir de los lineamientos estructurales de los sistemas educativos de la década de 1990, bajo el modelo neoliberal impuesto— han impactado tanto en el ámbito educacional como en sus actores, así como en los distintos estamentos de las escuelas y liceos. No obstante, los estudios evidencian que dichas repercusiones no han sido las esperadas para el profesorado ni para los estudiantes y, por ende, para la sociedad (Cox 2003; Cornejo 2009; Cornejo et al. 2015; Carvacho 2016; Bellei 2020; Bellei y Muñoz 2021; Bellei et al. 2021; Donoso-Díaz 2023).

En el mismo ámbito y respecto de la participación del profesorado en la planeación de cambios estructurales, hay disenso entre las docentes por cuanto no se logra una mayoría aceptable. La diferencia porcentual entre quienes se sienten incluidas en su formulación (43,3%) y quienes, no (42,2%) es mínima. Esta falta de consenso se ha mantenido en el tiempo, ya que prácticamente ha sido nula la interacción entre el profesorado y los directivos en cuanto a la planificación de cambios en la estructura educativa. Pese a todo, se descarta la voz del profesorado, como lo refieren Ochoa et al. 2009; Ricardo y Bresciano 2015; Biscarra et al. 2015; Ruffinelli 2016; Harris y Jones 2019; Venegas Traverso 2021; Mateluna 2022.

La Dimensión II Organización, refiere una percepción negativa sobre el contexto de cambios educativos a nivel organizacional y laboral. Una mayoría aceptable de docentes (70%) percibe que los procesos de modificación de las leyes educativas producen insatisfacción laboral, lo que concuerda con los estudios sobre la disconformidad con el quehacer docente en sus múltiples dimensiones. Pese a la formación y experticia, en tiempos de transformación y reformas, las condiciones de

trabajo del profesorado evidencian la falta de apoyo de las autoridades políticas y educativas, especialmente en cuanto a remuneraciones, contratos y a la evaluación docente (Cornejo 2009; Cornejo et al. 2015; Biscarra et al. 2015; Carvacho 2016; Sun et al. 2017; Venegas y Prados 2020; Garretón et al. 2022; Sacco y Poblete 2023; Donoso-Díaz 2023).

De igual forma, una mayoría aceptable de profesoras (64,5%) declara que los cambios en cuanto al desarrollo profesional son relevantes a partir de la Ley de Carrera Docente (Sistema de Desarrollo Profesional Docente 2016). No obstante, si bien ha habido cambios, también hay cuestionamientos sobre su origen, propósito, aplicabilidad y pertinencia de las áreas de desarrollo profesional, dado que se sitúa al profesorado limitado al aula y no como un actor educativo, político y social, sobre lo que cabe una reflexión profunda (Sisto et al. 2013; Biscarra et al. 2015; Ruffinelli 2016; Carrasco-Aguilar y Mallegas 2020; Sisto et al. 2022).

Desde otra mirada, una mayoría significativa de las docentes (88,3%) percibe la importancia de que los actores de la educación sean conscientes de la necesidad de realizar el proceso de cambio para lograr la efectividad. Resulta esencial que, tanto los directivos ministeriales como de escuelas y liceos, en conjunto con los profesores, estudiantes y comunidad, conozcan el proceso, las fases y consecuencias que implica un cambio para la formación de calidad (MINEDUC 2022b).

Sobre la base de esa misma conciencia, una mayoría significativa de docentes (75,6%) percibe que una transformación a nivel organizacional representa un proceso particular para cada uno de dichos actores. Por tanto, cabe tener en cuenta que muchas de las decisiones que los afectan son tomadas fuera de las unidades educativas, ignorando la realidad y complejidad del aula. Esta distancia entre el MINEDUC, los centros de educación y el profesorado persiste y se refrenda cuando este reconoce que los cambios lo afectan en todos los campos de su desempeño (Ávalos y Sotomayor 2012; Sisto et al. 2013; Garbanzo 2015; Molina y López 2019; Venegas 2021). Tales resultados, concuerdan con la percepción de una mayoría significativa de encuestadas (83,9%) que manifiesta que un cambio organizacional en el sistema educativo genera transformar las prácticas de quienes participan del proceso.

Respecto de la Dimensión III Proceso educativo, los resultados sobre las prácticas en el aula, revelan que una mayoría significativa (88,4%) percibe que son indispensables nuevas ideas para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje conforme al Sistema de Educación Pública del que forman parte los establecimientos educacionales de Arica, lo que refrenda la necesidad de activar de repensar el sentido de la educación (MINEDUC 2022b; UNESCO y Fundación SM 2022). Esta percepción advierte que solo un porcentaje reducido (37,2%) reconoce que la reforma educativa ha tenido consecuencias positivas sobre la autonomía del profesorado en su actuación

en el aula. Para las profesoras el impacto ha sido negativo, ya que, por el contrario, los cambios implicados en la reforma educativa son: cobertura de todo el currículum, estandarización de contenidos, control y rendición permanente de cuentas, como refieren Fardella (2013), Sisto et al. (2013), Fernández (2022).

En el mismo sentido, los resultados respecto de la satisfacción ante la autonomía para adaptar el currículum, muestran que una mayoría significativa (92,2%) manifiesta complacencia ante la posibilidad de adaptar el currículum para un aprendizaje acorde a los fines de la educación de hoy. Esta percepción positiva se condice con el propósito de una formación equitativa y de calidad, sustentada por un diseño curricular contextualizado en la situación real de docentes, estudiantes y centros educacionales (Brunner 2018; Esperidión 2020; Venegas 2021; Traverso 2021; Venegas y Gaete 2023).

Por el contrario, es negativa la percepción en cuanto a la efectividad de los cambios implementados a partir de la reforma curricular respecto de los logros de aprendizaje, ya que el porcentaje no representa una mayoría válida (35,5%) sobre su eficacia. No hay un acuerdo generalizado en relación a la reforma curricular y sus efectos en el aula, lo que dificulta el propósito de una educación de calidad, puesto que como lo evidencian los estudios, las políticas más efectivas son aquellas centradas en el estudiante y sus aprendizajes, en la capacidad de los docentes y en el involucramiento de todos los agentes (Donoso 2005; Martinic et al. 2008; Prieto 2019; Galeas y Gómez 2020; MINEDUC 2022).

En lo que se refiere a la colaboración entre profesores para la aplicación de estrategias en el proceso formativo, una mayoría aceptable de las encuestadas (62%) percibe que existe trabajo conjunto para la implementación y ejecución de nuevas metodologías en el aula. No obstante, es inferior al resultado nacional y más aún al promedio internacional, según el informe de la OCDE: "En Chile, 72% de los docentes también reportan que ellos y sus colegas se apoyan mutuamente en la implementación de nuevas ideas. Esto es más bajo que el promedio observado en los países y economías de la OCDE que participan en TALIS (78%)." (2019:3).

En cuanto al valor de los cambios curriculares, basados en la reforma educativa, para una formación de calidad, equitativa e inclusiva, no alcanza a ser una mayoría aceptable de profesoras la que los percibe como significativos (55,6%). Este resultado se explica por las dificultades propias del proceso de cambio, además de los procedimientos inapropiados, la incertidumbre frente al contexto chileno, la actuación de los involucrados o bien la conjunción de todo (Aros 2014; Brunner 2018; Ruz 2019; Bellei 2020; Bellei et al. 2021). En el mismo ámbito, una mayoría aceptable de las docentes (68,2%), no percibe como una amenaza que el cambio curricular pase por alto la mejora del proceso formativo. Esta apreciación podría fundarse en sus

cuestionamientos a la reforma educativa y a la posibilidad de adaptar el currículum según su realidad, por tanto no lo creen riesgoso y por ello lo objetan. Ambos resultados se explican en la limitada apropiación de las políticas educativas y en la complejidad de la reformulación del currículum, impulsada por el MINEDUC, hecho que ocupa al profesorado e investigadores (Donoso 2005; Cox 2011; Esperidión 2020; Traverso 2021; Venegas-Traverso y Gaete 2023).

Lo anterior, cobra importancia cuando una mayoría significativa de las encuestadas (82,7%) tiene la percepción de que para mejorar la práctica docente, es necesaria la disposición del profesorado hacia el cambio del currículum, lo que confirma la relevancia de la apertura hacia la transformación en el aula para la implementación de las reformas. Ante este resultado, se hace indispensable la reflexión respecto de la preparación y actuación para el aula, así como del discurso que construye el profesorado sobre los procesos de cambio curricular (Martinic et al. 2008; Prieto 2019; Traverso 2021; Garretón et al. 2022)

Por último, respecto de la repercusión que han tenido los cambios generados a partir de la Reforma Educativa – Ley General de Educación N° 20.370/2009– en cuanto a la actuación en el aula, los resultados no constituyen una mayoría aceptable, por tanto hay disenso entre quienes perciben positivamente el efecto de dichos cambios (42,2%) y quienes no. Esto evidencia la insatisfacción del profesorado frente al impacto de las reformas educativas en las prácticas de aula, ya que su diseño e implementación en el currículum ha sido accidentado en relación a: la exigencia de la cobertura; la estandarización de contenidos; la contextualización; y los tiempos y recursos necesarios para lograr la innovación. Este desacuerdo explica que una mayoría significativa (84,4%) opte por nuevas formas para desarrollar el currículum, acorde a la realidad de sus estudiantes y a su responsabilidad profesional y laboral, y sobre la base del análisis crítico y la reflexión sobre su práctica y el aprendizaje de estos (Espinoza et al. 2010; Cox 2011; Sisto et al. 2013; Cornejo et al. 2015; Prieto 2019; Venegas 2021).

Los resultados de la Dimensión IV Cultura y disposición del profesorado hacia el cambio educativo, particularmente en relación a su percepción sobre la vigencia y trascendencia de los cambios realizados a partir de las reformas educativas, evidencian disenso entre las docentes, puesto que quienes los creen pasajeros e intrascendentes, no alcanzan a ser una mayoría aceptable (52,2%). Si bien parte de las encuestadas los percibe como duraderos y relevantes, su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes, no logra ser representativa y los hace cuestionables, ya sea por procedimientos, implementación y ejecución inadecuados o porque el liderazgo innovador de los docentes sea limitado (Bolívar 1993; Fullan 2020; Mateluna 2022; UNESCO y Fundación SM 2022; MINEDUC 2022b).

En el mismo orden, es negativa la percepción sobre los cambios contenidos en la Ley del Sistema de Educación Pública, por cuanto

el porcentaje que los aprueba no constituye una mayoría aceptable (31,6%), evidenciando la desaprobación (38,9%) e indiferencia (29,4%) de las docentes. Estos resultados se condicen con la controversia entre las expectativas y la desconfianza de quienes perciben las medidas como ajenas a la realidad contextual, así como también a las condiciones de trabajo, lo que implica mayor esfuerzo, desgaste emocional e incertidumbre del profesorado. Asimismo, la apreciación se explica en la complejidad estructural y organizacional del proceso de implementación y consolidación de una reforma que requiere de un cambio cultural. Es necesario que todas las partes involucradas replanteen sus ideas y su actuación para enfrentar los desafíos de la nueva educación pública aún pendientes (Bellei 2018; Bellei y Muñoz 2021; Donoso-Díaz 2018, 2021; Garretón et al. 2022; Mateluna 2022; Fernández 2022).

Pese a la desaprobación e indiferencia ante las transformaciones establecidas por disposiciones ministeriales u otras, una mayoría aceptable de docentes (70%) cree que el cambio educativo en todos los ámbitos y formas es inherente a la actuación del profesorado en el aula, percepción que se refrenda en la teoría de cambio, así como en las mismas leyes, investigaciones, experiencias de aula, además de los discursos de los actores y la sociedad (Martinic 2002; Ricardo y Bresciano 2015; Biscarra et al. 2015; Prieto 2019).

En el mismo sentido, una mayoría aceptable de las encuestadas (67,8%) percibe que los agentes educativos están dispuestos a participar activamente en los procesos cambios a nivel profesional. Este resultado concuerda con las conclusiones del estudio internacional TALIS [Teaching and Learning International Survey] en sus diversas versiones desde 2009, las que refieren la aceptación de los profesores de los desafíos y su búsqueda activa de avanzar profesionalmente.

Lo anterior tiene relación con la percepción de una mayoría significativa de profesoras (93,3%) que afirma que a mayor motivación hacia el cambio, mayor es la participación del profesorado en los procesos de análisis de las reformas educativas. Por el contrario, la falta de esta podría generar el ausentismo en el estudio y reflexión, así como también, la insatisfacción o indiferencia profesional y laboral y con ello la resistencia frente a la implementación de reformas y la evaluación de la mejora en el aula (Yılmaz y Kılıçoğlu 2013; Snyder 2017; Kılıçoğlu et al. 2020; Córica 2020).

Respecto de la participación del profesorado en la toma de decisiones sobre las reformas educativas, es negativa la percepción, ya que una mayoría aceptable (60,0%) afirma que la intervención es nula. Esta apreciación, además, tiene bases que van más allá de lo que particularmente cada docente experimenta, ya que Ley 20.370, Art. 10, indica que los docentes deben “[...] exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecidos por las bases curriculares y los

planes y programas de estudio”, es decir, ejecutar la normativa, pero en ningún caso intervenir en las decisiones en relación a las reformas. Esta exclusión es histórica, aunque en la práctica permanentemente se incrementa su responsabilidad en la educación de calidad y en los bajos resultados de las pruebas estandarizadas, provocando también el deterioro en la calidad de vida del profesorado (Aros 2014; Biscarra et al. 2015; Ricardo y Bresciano 2015; Prieto 2019; Garretón et al. 2022).

Pese a lo anterior, es positiva la percepción respecto de la formación continua como otra forma de participación en el cambio educativo, puesto que una mayoría significativa (90%) declara su relevancia para llevar a la práctica las normativas y las propuestas de transformación, resultado que coincide con el obtenido por Roberts-Sánchez et al. (2020) que da cuenta de la capacidad reflexiva de los docentes de las escuelas de Arica y su motivación por experimentar con otros modelos para desarrollar con mayor efectividad el aprendizaje. La conciencia y valoración del cambio basado en la formación continuada y, por tanto, en nuevas prácticas en el aula constituye un factor relevante tanto para la mejora del sistema educativo en general como para el profesorado en lo personal y profesional (Ávalos y Sotomayor 2012; Cornejo et al. 2015; Biscarra et al. 2015; Escudero 2020).

Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo exponen las percepciones de las profesoras de enseñanza media de Arica respecto del cambio educativo, su concepto y el contexto en el que se desarrolla, teniendo en cuenta que son mayoritariamente mujeres quienes educan en la ciudad y el país, lo que no deja de ser significativo, dada la tendencia hacia la feminización del ejercicio docente (Londoño 2018; Martínez 2019; Fiorucci et al. 2022); así como también, que lo hacen en una región trifronteriza, con un alumnado de alta vulnerabilidad y de bajo nivel de logro en las evaluaciones estandarizadas.

El análisis de los resultados revela que las profesoras perciben que el cambio educativo en abstracto es positivo y necesario para la mejora de la educación. Sin embargo, la apreciación es crítica y negativa respecto de la implementación y los efectos del cambio en situaciones concretas. Por lo tanto, cuando se trata de la conceptualización, la percepción es acorde a la definición y caracterización teórica que refiere el valor de todo cambio, como instancia para la innovación y el mejoramiento, tanto del sistema educativo como de las prácticas de aula.

Por el contrario, son negativas las percepciones sobre el contexto en el que se desarrolla el cambio educativo a nivel estructural, organizacional, cultural y del proceso formativo implicado, basado en las leyes y normativas definidas y establecidas por el MINEDUC y por los directivos de escuelas y liceos. Asimismo, son desfavorables las apreciaciones respecto de la pertinencia y efectividad de las políticas educativas; la participación del profesorado en la toma de decisiones; y las consecuencias

laborales que significan para este. En el mismo sentido, son negativas en relación a los cambios realizados a partir de la Ley del Sistema de Educación Pública implementada en Arica, al igual como ha sucedido en otras ciudades del país.

Hay disenso entre los docentes en cuanto a la valoración del cambio como causante de un conflicto. Este desacuerdo se condice con la teoría del cambio que refiere tanto la incertidumbre, amenaza y temor que significan las transformaciones en la actuación y el entorno, así como también la oportunidad de mejoras, en nuestro caso, en la educación a nivel sistémico y de las prácticas de aula para construir una sociedad más pacífica, justa y sostenible, como lo declara la UNESCO y Fundación SM (2022) y el MINEDUC (2022b).

No obstante lo anterior, son positivas las percepciones en cuanto al interés, motivación, responsabilidad y satisfacción por participar en los procesos de creación y reformulación de las políticas educativas, así como de su implementación en el aula. También son positivas en cuanto a la capacitación, perfeccionamiento y formación continua, dado que enriquecen el desempeño y facultan al profesorado para implementar las reformas y cambios en el aula con sus estudiantes.

En este escenario, si bien se realizan consultas o encuestas nacionales e internacionales como Voces Docentes (MINEDUC) y TALIS(OCDE), centradas en el profesorado, lo hacen esencialmente en cuanto a su rol de actor de aula, pero es excluido en relación a los procesos de diseño e implementación de políticas educativas

de todo orden y con ello el pronunciamiento de las voces de las profesoras, quienes constituyen la mayoría en el acto de formar personas y en la encuestas sobre aspectos decisivos para la educación.

Finalmente, respecto al cambio educativo y, particularmente, sobre el contexto en el que este se produce, cabe preguntarse: ¿qué consecuencias ocasiona la percepción negativa del profesorado sobre las leyes y reformas, establecidas por el Ministerio de Educación, para su valoración e implementación efectiva? Más trascendente aún ¿en qué medida y cómo afectan la percepción sobre los cambios y reformas educativas en la formación de los estudiantes? Asimismo, quedan cuestiones aún pendientes en relación a las causas de la exclusión del profesorado, y especialmente de las mujeres, en la toma de decisiones sobre los cambios y las reformas educativas.

Agradecimientos

Se agradece a las profesoras de educación media de las escuelas, colegios y liceos de la ciudad de Arica por su participación como informantes del presente estudio durante uno de los períodos más complejos para la educación mundial: Pandemia por COVID-19 2020/2021.

Este artículo es resultado de la Tesis: "Las percepciones del profesorado de educación media sobre el cambio educativo en entornos de reformas (estudio de caso)" del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Referencias citadas

- Agencia de la Calidad de la Educación.
2018. *Evaluaciones Nacionales e Internacionales de Aprendizaje Periodo 2004 - 2016*. Santiago de Chile.
- Agencia de la Calidad de la Educación.
2020. *Resultados Educativos 2019*. Santiago de Chile.
- Aguilera Barraza, R., Tobar Quezada, P. y Rojas Merida, L.
2023. Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 23:1-30.
- Arancibia, V.
1994. La educación en Chile: percepciones de la opinión pública y de expertos. *Estudios públicos* 54.
- Aros, O. E.
2014. Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación* 18:1-10.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C.
2012. Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, formación de profesores* 51:57-86.
- Ballarín, P.
1999. Maestras, innovación y cambios. *Arenal* 6, no. 1 (1998): 81-110.
- Barra, E.
1998. *Psicología Social*. Universidad de Concepción, Chile. https://acms.es/wp-content/uploads/2019/05/UDEC_Psicologia_SocialBarra-Almagia.pdf
- Bellei, C., Alzamora, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., Fuente, L., Pozo, F. y Díaz, R.
2018. *Nueva educación pública: contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago: Universidad de Chile, CIAE, 2018. 206 p. DOI: <https://doi.org/10.34720/dkg9-v819>

- Bellei, C.
2020. Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto? En *Horizontes y Propuestas para Transformar el Sistema Educativo Chileno*, editado por M. T. Corvera y G. Muñoz, pp. 79-103. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bellei, C., & Muñoz, G.
2021. Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo. Un análisis de largo plazo del caso chileno. *Journal of Educational Change* 1-41.
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P., y Vanni, X.
2021. *El liceo en tiempos turbulentos: ¿Cómo ha Cambiado la Educación media en Chile?*. Lom Ediciones.
- Biscarra, C., Giaconi, C., & Assaél, J.
2015. El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas* 14:80-92.
- Bolívar, A. 1
993. Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa* 2:13-22.
- Brunner, J. J.
2000. Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la región de América Latina y el Caribe*, editado por Unesco, pp. 1-35. Santiago de Chile.
- Brunner, J.J.
2007. La educación en la percepción de la gente. En *Tercera Encuesta Nacional de Opinión Pública Radiografía social, Política y Económica de Chile*. Universidad Diego Portales, Fac. de Ciencias Sociales e Historia.
- Brunner, J.J.
- (octubre 16, 2016). Columna de opinión: La ley y el cambio educacional. En El Mercurio. <https://brunner.cl/2016/10/la-ley-y-el-cambio-educacional/> (31 de agosto de 2025).
- Brunner, J.J.
- (mayo 27, 2018). Columna de opinión: Educación: ¿Detenida a medio camino? Columna de opinión. En El Mercurio <https://brunner.cl/2018/05/educacion-detenida-a-medio-camino/> (31 de agosto de 2025)
- Bustos González, R., & Díaz Aguad, A.
2023. Estudiantes bolivianos en aulas chilenas. Contemporaneidad del pensamiento de Gustavo Rodríguez. *Diálogo andino* 70:141-151.
- Bustos, R. y Mondaca, J. C.
2018. Rendimiento académico en estudiantes migrantes de las escuelas de la región de Arica y Parinacota, Norte de Chile. *Interciencia* 43:816-822.
- Campos, F.
1960. *Desarrollo Educacional 1810-1960*. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Carrasco, C., & Mallegas, S. O.
2020. Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* 5:1-17.
- Carvacho, C. B.
2016. Dificultades y resistencias de una reforma para desmercantilizar la educación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 9:232-247.
- Casassus, J.
2002. Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação* 20:48-59.
- Casassus, J.
2010. Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et educare* 5:85-107.
- Cea, M. A.
2012. *Fundamentos y Aplicaciones en Metodología Cuantitativa*. Síntesis, Madrid.
- Centro UC de Políticas Públicas y Educar Chile.
- 2017a. Parte I: Todos pueden aprender y yo puedo enseñar a todos. En *Encuesta Voces Docentes II 2016*.
- Centro UC de Políticas Públicas y Elige Educar.
- 2017b. Parte II: Condiciones y cultura escolar en la labor docente: Relevancia y repercusiones. En *Encuesta Voces Docentes II 2016*.
- Córica, J. L.
2020. Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 23:255-272.
- Cornejo, R.
2009. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade* 30:409-426.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J.
2015. Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas* 14:72-83.
- Cox, C.
2003. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En *Políticas Educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del Sistema Escolar en Chile*, editado por C. Cox, pp. 19-113. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Cox, C.
2011. Curriculo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Traducido por J. Quintana. *Revue International de Education de sevres* 56:51-61.

- Donoso, S.
2005. Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos* XXXI: 113-135.
- Donoso, S.
2018. La nueva institucionalidad subnacional de educación pública chilena y los desafíos de gestión para el sistema escolar. *Educar Em Revista* 34:29-48.
- Donoso, S.
2021. Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação* 29:378-398.
- Donoso, S.
2023. Encrucijadas del Modelo de Desarrollo de la Educación Chilena en el Primer Cuarto del Siglo XXI. *Dados* 66.
- Elige Educar y Centro UC de Políticas Públicas.
2018. Voces docentes: Una mirada a la implementación temprana de la Política Nacional Docente. Santiago de Chile. En *Elige Educar: Tercera versión de la encuesta nacional a profesores y profesoras de aula*.
- Elige Educar y Centro UC de Políticas Públicas
2022. Voces Docentes. En *Elige Educar, Quinta versión de la encuesta nacional a profesores y profesoras de aula*. Santiago de Chile.
- Escudero Muñoz, J. M.
2002. *La Reforma de la Reforma: ¿Qué Calidad, para quiénes?* Ariel, Barcelona.
- Escudero, J. M.
2020. Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Qurriculum* 33:97-125.
- Esperidián, C.
2020. Diseño curricular desde una perspectiva nacional chilena: visiones y sus incógnitas. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación* 11:128-140.
- Espinoza, Ó., Catillo, D. y Traslaviña, P.
2010. Evaluación de la reforma curricular en educación media técnico-profesional: perspectiva de los docentes. *Revista Calidad en la Educación* 32:110-148.
- Fardella, C.
2013. Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas* 12:83-92.
- Fardella, C., y Sisto, V.
2013. El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Estudios de Biopolítica* 7:133-146.
- Farré, A. M.
2020. *Mujeres Líderes en la educación del s. XXI*. España, Brief Editorial.
- Fernández, C. M.
2022. Conflictividad laboral en la Nueva Educación Pública. Barrancas: 2018-2021. *En crucejada Americana* 14:8-30.
- Fiorucci, F., Pérez, C., Batista, P., Espinoza, G. A., & Goetschel, A. M.
2022. Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia de América* 163:85-133.
- Folch, M. T., y Ceacero, D. C.
2018. Estrategias para mejorar la visibilidad de las mujeres directivas en las instituciones educativas. *International journal of Educational Leadership and Management* 6:76-95.
- Freré Arauz, J. S., Véliz Gavilanes, J. P., Sarco Alemán, E. M., & Campoverde Jimenez, K. J.
- (2022, April). La percepción, la cognición y la interactividad. *RECIMUNDO*, 6 (2), 151-159.
- Fullan, M.
- 2002 [1993]. *Las fuerzas del cambio: Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa*. Traducido por J. Caball. AKAL, Madrid.
- Fullan, M.
2011. Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana* 2:31-35.
- Fullan, M.
2020. *Liderar en una Cultura de cambio*. Traducido por J. G. Ross. Morata, Madrid.
- Fullan, M., y Escudero, J. M.
2002. *Los nuevos Significados del cambio en la Educación*. Traducido por A. Solá y C. Sánchez. Octaedro, Barcelona.
- Fullan, M. y Hargreaves, A.
1999. *La Escuela que Queremos*. Traducido por F. Villegas. Amorrortu/SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro, México D.F.
- Gairín, J.
2000. Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar* 27:31-85.
- Gairín, J.
2011. Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En *Municipio y Educación: Reflexiones, Experiencias y Desafíos*. Editado por J. Gairín y S. Sánchez 7-33 EDO-FIDECAP, Santiago de Chile.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D.
2011. Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar* 47:31-50.

- Gajardo, E. P.
2008. Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 centros escolares de la región metropolitana de Santiago de Chile. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6:85-103.
- Galeas, L. M. D. y Gómez, D. R.
2020. Evaluación para la mejora en escuelas de Chile: sus efectos desde la óptica de los directores. *International Journal of New Education* 5:77-98.
- Garbanzo-Vargas, G. M.
2015. Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación* 40:67-87.
- García, S.
2022. Estado nación e identidad nacional: América Latina y la gestión de la diversidad en contextos multiculturales. *Diálogo Andino* 67:170-182.
- Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J.P., y Núñez, I. M.
2022. Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo* 59:1-18.
- González, J.
2010. Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos: Revista de Educación* 13:27-41.
- Guarro, A.
2005. *Los procesos de cambio Educativo en una Sociedad Compleja: Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Pirámide, Madrid.
- Guarro, A.
2020. La construcción de la coherencia institucional. *Revista Qüriculum* 33:69-96.
- Gutiérrez, P. R.,
2010. Las mujeres profesoras y el trabajo docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* 1:75-84.
- Hargreaves, A.
2005 [1996]. *Profesorado, Cultura y Postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el Profesorado*. Traducido por P. Manzano. Morata, Madrid.
- Hargreaves, A., y Fink, D.
2006. Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación* 339:43-58.
- Harris, A., y Jones, M.
2019. Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management* 39:123-126.
- Huerta, R.
2020. La voz callada de las mujeres maestras en Iberoamérica. Educar desde la invisibilidad. *Pensamiento, Palabra y obra* 24:100-115.
- Kılıçoğlu, G., Kılıçoğlu, D. Y., y Hammersley-Fletcher, L.
2020. Leading Turkish schools: A study of the causes and consequences of organisational hypocrisy. *Educational Management Administration & Leadership* 48:745-761.
- Klimpel, F.
1962. La mujer en la educación. En *La mujer Chilena: el Aporte Femenino al Progreso de Chile*, 1910-1960, pp. 221-235. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J.
2018. La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI* 21:35-155.
- Kuzhda, T.
2016. Diagnosing resistance to change in the change management process. *Economics, Management and Sustainability* 1:49-59.
- Labarca, A.
1939. *Historia de la Enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria, Santiago de Chile.
- Léon, M. P., Rengifo, F., y Serrano, S.
2012. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo II. La Educación Nacional (1880-1930)*. Taurus, Santiago de Chile.
- Ley N° 18.962. Orgánica Constitucional de Enseñanza. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 10 de marzo de 1990.
- Ley N° 20.370 General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N° 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 01 de abril de 2016.
- Ley N° 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 24 de noviembre de 2017.
- Lewkow, I.
2014. Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad - Universidad de Chile* 31:29-45.
- Londoño, C.
2018. La reivindicación de la profesión docente y el rol de la mujer en este proceso. (28 de marzo) Elige Educar. Historias Docentes. En <https://eligeeducar.cl/historias-docentes/la-reivindicacion-de-la-profesion-docente-y-el-rol-de-la-mujer-en-este-proceso/> (6 junio 2023).

- Marcelo, C.
1999. *Formación del Profesorado para el cambio Educativo*. Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marcelo, C.
2011. La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa* 16:49-68.
- Martínez, M. V.
2019. La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? Índice: *Revista de Estadística y Sociedad* 73:28-31.
- Martínez, D., & Mondaca, C.
2023. Relación entre la formación inicial docente y la diversidad cultural: Análisis desde la prensa en Chile. *Diálogo Andino* 72:177-186.
- Martinic, S., Huepe, D., y Madrid, Á.
2008. Jornada escolar completa en Chile: Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1:124-139.
- Martinic, S.
2002. La reforma educativa en Chile. Logros y problemas. *Revista digital Umbral* 8:1-12.
- Mateluna, H.
2022. Ambivalencia subjetiva en profesores chilenos ante políticas neoliberales a la docencia. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 26:415-437.
- MINEDUC.
- 2022a. *Centro de Estudios. Anuario 2020 Capítulo 3.1. Docentes*.
- MINEDUC.
- 2022b. *Impulsando el cambio de Paradigma. Horizontes de Transformación Educativa para el Chile del siglo XXI*.
- MINEDUC.
- 2022c. *Informe del sistema educacional con análisis de género 2022 (Con datos 2021)*.
- Molina, C. A., y López, F. S.
2019. Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educacional* 23 e187926.
- Mondaca, C.
2018. *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota*. Tesis de posgrado. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Mondaca, C., y Gajardo, Y.
2015. Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino* 47:3-6.
- Mondaca, C., Zapata, P., & Muñoz, W.
2020. Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino* 63:261-270.
- Muñoz, G., Weinstein, J., & Alvarez, N.
2022. La Voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública. Reporte de resultados, En *Programa de Liderazgo Educativo*. Universidad Diego Portales.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J.
2012. El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10:26-43.
- Ochoa, L. A. R., Nunes, C. M. F., & Jara, A. R. F.
2009. Profesores, reformas y participación. *Foro educacional* 16:121-141.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Fundación SM 2022. Reimaginar juntos nuestros nuevos futuros: Un nuevo contrato social para la educación. En *Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación*.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE].
2019. *Nota país. Resultados de TALIS 2018: Volumen I*.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE].
2020. *Nota país. Resultados de TALIS 2018: Volumen II*.
- Prieto, M.
2019. Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação & Sociedade* 40 e0189573.
- Ricardo, L. y Bresciano, M.
2015. La participación del educador en el cambio educativo. *InterCambios* 2:27-31.
- Rivera, C. A.
2008. Las maestras protagonistas de la escuela. En *Mujeres chilenas. Fragmentos de una Historia*, compilado por S. Montencino, pp. 55-163. Catalonia, Santiago de Chile.
- Roberts, K., Rodríguez, D., & Silva, P.
2020. Tensiones entre el saber pedagógico en evaluación y la práctica docente en escuelas vulnerables de la Comuna de Arica. *Revista Electrónica Educare* 24:312-331.
- Rodríguez, B., Mahias, P., Maira, M. P., González, M. C., Cabezas, H., y Portigliati, C.
2016. La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas. *Midevidencias* 5:1-6.
- Rosales, J.
2015. Percepción y experiencia. *Episteme NS* 35:21-36.

- Ruffinelli, A.
2016. Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos* 42:261-279.
- Ruz, C.
2019. Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3º y 4º medio. *Revista Saberes Educativos* 4:22-36.
- Sánchez E., Díaz, A., Mondaca, C., & Mamani, J. C.
2018. Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo Andino* 57:21-38.
- Sacco, A. D., & Poblete, G. Z.
2023. Un estudio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente en Chile. *Educação & Sociedade* 44 e259709.
- Salinas, I.
2017. Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953). Tesis doctoral no publicada. Universidad de Chile.
- Segura, J. T., & Molina, C. A. A.
2020. Perspectivas del trabajo colaborativo e implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media de la región del Biobío, Chile. *Revista de Educación Inclusiva* 13:145-161.
- Silva, B.
2010. Voces de maestras en la provincia de Tarapacá: las silenciadas críticas al sistema de instrucción pública (Norte de Chile 1880-1900). *Cuadernos Interculturales* 8:73-86.
- Sistema Integrado de Información Territorial [SIIT]
2023. *Estadísticas territoriales*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Sisto, V., & Fardella, C.
2011. Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudos Universitários-REUSorocaba* 37:123-141.
- Sisto, V., Montecinos, C. & Ahumada, L.
2013. Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica* 12:173-184.
- Sisto, V., Núñez, L., López, A. del Valle, L. R. C.
2022. La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 30:138.
- Soto, D. E., Avoro, M. T., Ruiz, A., & Medina, A.
2016. Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en prospectiva al 2020. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18:67-94.
- Snyder, R. R.
2017. Resistance to Change among Veteran Teachers: Providing Voice for More Effective Engagement. *International Journal of Educational Leadership Preparation* 12:1.
- Sun, Y., Levy, D., Cortés, O., Ramos, J. y Rojas, M.
2017. ¿Cómo son las percepciones y experiencias de docentes y directivos en torno a la Evaluación Docente? *Midevidencias* 14:1-8.
- Tomàs M., Borrel, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D. y Fuentes, M.
2009. *La Cultura Innovadora de las Universidades*. Octaedro, Barcelona.
- Torrecilla, F. J. M., y Anaya, J. R.
2019. Innovación: Definición, procesos, políticas de Reforma Educativa. En *Investigar, formar y Profesionalizar: el Compromiso por la Educación*, editado por M.T. González, pp. 65-79. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, España.
- Traverso, C. V.
2021. Priorización curricular en contexto de pandemia: Oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro educacional* 37:69-100.
- Vaillant, D.
2016. Desarrollo profesional, evaluación y políticas docentes en Latinoamérica. *Revista La Educación en Latinoamérica* 4:16-21.
- Vaillant, D.
2019. Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- Dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 23:35-52.
- Vaillant, D.
2020. Políticas docentes y cambio educativo: la construcción de un pensamiento alternativo. En *Políticas, Reformas y Evaluación Educativas en México y América Latina: Balance y Perspectivas a Futuro*, coordinado por F. Miranda y A. Martínez, pp. 133-182. Universidad Iberoamericana, México.
- Vaillant, D. y Marcelo, C.
2021. Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 19:55-69.
- Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez Fabio, M., & Salgado Neira, E.
2021. Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 20:29-42.

- Venegas-Traverso, C., y Luis Gaete, J.
2023. La reforma curricular de 3º y 4º medio en Chile. *Estudios Pedagógicos* 49:361-386.
- Venegas Traverso, C.
2021. Pensamiento del profesorado chileno acerca de la carrera docente: evidencias 2011-2019. *Calidad en la Educación* 55:238-274.
- Venegas, J. M. R., y Prados, C. F.
2020. La motivación de los docentes en la enseñanza secundaria. *Revista Reflexión e Investigación Educacional* 2:66-77.

- Yancovic, M. P., Vargas, G. O., & Barrios, I. S.
2016. Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cuadernos Cedes* 36:337-354.
- Yılmaz, D., & Kılıçoğlu, G.
2013. Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European journal of Research on Education* 1:14-21.